Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9470757
Centre d'intérêt: 540

Québec (Province). Groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis.

Rapport du Groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis au Comité interministériel de l'éducation des adultes. -- [Québec?] : Le Groupe, 1987.
66 f. ; 28 cm.

Titre de la couv.

Descripteur(s): Reconnaissance des acquis * Attestation d'équivalence * Besoins de l'étudiant * Etudiant adulte * Plan de développement * Education des adultes

Dans un premier temps, le groupe de travail s'est penché sur la question des besoins des adultes en reconnaissance des acquis. Il s'est doté d'un cadre d'analyse centré sur la notion des "passages". Puis il a élaboré la problématique et les propositions d'action que l'on retrouve dans les chapitres 2 à 6: 2- des choix fondamentaux: la reconnaissance des acquis et un processus; il y a deux référentiels; 3- les cinq passages problématique: école-école, école-travail, travail-travail, vie-travail, travail-école et vie-école; 4- la reconnaissance des acquis: le processus; 5- autres considérations (financières, statistiques, documentaires); 6- les pistes d'action prioritaires.

Type de document:

Rapport

du
Groupe de travail interministériel
sur la reconnaissance des acquis

au
Comité interministériel de l'éducation des adultes

Octobre 1987

06 NOV. 1987

702805

94-70757

Table des matières

Composition du groupe de travail 4

Présentation 5

1. Les besoins des adultes en reconnaissance des acquis 7

1.1 Les besoins généraux 8

1.2 Les besoins spécifiques 11
- 1.2.1 Les femmes 11
- 1.2.2 Les personnes immigrantes 13
- 1.2.3 La relève agricole 15
- 1.2.4 Les travailleurs-euses en emploi ou en recherche d'emploi 16

2. Des choix fondamentaux 18

2.1 Deux postulats et leurs corrolaires 18

2.2 Première option fondamentale: la reconnaissance des acquis est un processus 19

2.3 Deuxième option fondamentale: il y a deux référentiels 20

3. Les six passages problématiques 24

3.1 Le passage / Ecole — Ecole 24

- 3.1.1 Le passage d'un ordre d'enseignement à un autre ordre d'enseignement 24
- 3.1.2 La situation particulière des immigrants-es 26
  - 3.1.2.1 L'ordre secondaire 26
  - 3.1.2.2 L'ordre collégial 26
  - 3.1.2.3 L'ordre universitaire 27
  - 3.1.2.4 Les réfugiés-es sans pièces justificatives 28

3.2 Le passage / Ecole — Travail 29

- 3.2.1 La double démonstration scolaire et professionnelle 29
- 3.2.2 L'exigence de certification scolaire exagérée 31
- 3.2.3 La reconnaissance de l'évaluation d'acquis extrascolaires 32
- 3.2.4 La question des anciens diplômes 32

X07028059

71-2520
702805

3.3 Les passages / Travail — Travail 33

3.4 Le passage / Vie — Travail 36

3.5 Les passages / Travail — Ecole et Vie — Ecole 37

3.5.1 La reconnaissance des acquis et le diplôme d'études secondaires, formation générale 38
3.5.2 La reconnaissance des acquis et le diplôme d'études secondaires, formation professionnelle 41
3.5.3 La reconnaissance des acquis et le diplôme d'études collégiales, formation générale 42
3.5.4 La reconnaissance des acquis et le diplôme d'études collégiales, formation professionnelle 44
3.5.5 La reconnaissance des acquis et les diplômes universitaires 45

4. La reconnaissance des acquis: le processus 47

4.1 AVANT 47

4.2 PENDANT 54

4.2.1 Le référentiel 55
4.2.2 Les approches 57

4.3 APRES 59

5. Autres considérations 60

5.1 L'accessibilité financière à la reconnaissance des acquis - Le financement 60

5.2 Les données statistiques 61

5.3 Productions réalisées par les ministères et réseaux 62

6. Les pistes d'actions prioritaires 63

6.1 Un dossier qui avance 63

6.2 Un cadre de développement 64

6.3 Des pistes d'action et des recommandations prioritaires 64

Composition du groupe de travail

Les membres du groupe de travail:

Madame Thérèse BERGERON, Direction de l'Education permanente, Ministère de l'Education

Madame Françoise CADIEUX, Secrétariat à la condition féminine

Monsieur Réginald CLOUTIER, Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation

Monsieur Robert CLOUTIER, Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu

Monsieur Jacques EMOND et
Madame Marielle MARTINET, Direction générale de l'éducation des adultes, Ministère de l'Education

Monsieur Jean-Guy LEMIEUX, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Monsieur Pierre MOREAU et
Monsieur Jacques OUELLET, Direction générale de l'enseignement universitaire, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Madame Ghislaine ROUTHIER, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration

se sont joints au groupe dans la phase finale des travaux (deux dernières rencontres):

Monsieur Robert ISABEL, Fédération des cégeps

Madame Francine SENECAL, Bureau de la condition féminine, Ministère de l'Education

Personnes-ressources:

Phase I, septembre 86 à février 87	Monsieur Martial FILLION Secrétariat à l'éducation des adultes
Phase II, février à octobre 87	Monsieur Michel LEMAY Monsieur Pierre TOUSIGNANT qui se sont chargés de la rédaction du rapport.

La production technique du rapport a été réalisée par: Monique LEBEAU
Le Beau Texte Enr.

Le groupe de travail relevait du Secrétariat à l'Education des Adultes, sous la responsabilité de Monsieur Robert DESPATIE.

Présentation

"Le groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis a été mis sur pied par le Comité interministériel de l'éducation des adultes en août 1986, avec le mandat suivant:

- soutenir les travaux du Comité interministériel de l'éducation des adultes en reconnaissance des acquis;
- identifier les éléments sur lesquels devraient porter les efforts d'harmonisation et explorer à l'intention du Comité certaines avenues permettant de réaliser cette harmonisation;
- effectuer les travaux nécessaires et préparer une démarche permettant au Comité de donner suite à la proposition de développement concernant la mise en place d'une stratégie gouvernementale d'interventions basée sur les besoins des adultes."

Les travaux du groupe se sont déroulés du 4 septembre 1986 au 27 octobre 1987. Dans la phase I de ses travaux, soit de septembre 1986 à février 1987, le groupe de travail s'est réuni cinq fois. Dans la phase II, soit de mars à octobre 1987, il a tenu huit séances de travail.

La démarche adoptée par le groupe en a été une de type "établissement d'un diagnostic". Dans un premier temps, nous avons abordé la question des besoins des adultes en reconnaissance des acquis; nous nous sommes alors dotés d'un cadre d'analyse centré sur la notion des "passages" tels que présentés dans le premier chapitre du présent rapport.

Dans un second temps, le groupe de travail s'est penché sur la réalité des services offerts ou en voie d'implantation, ce qui nous a permis d'établir une comparaison avec les besoins, de mesurer les écarts et de produire un premier document de travail intitulé Un portrait de la réalité en reconnaissance des acquis; ce document est disponible au Secrétariat à l'éducation des adultes.

Par la suite, nous avons tenté de présenter systématiquement les écarts entre les besoins et les services sous la forme d'un tableau-diagnostic, ce qui devait nous permettre de mieux identifier les pistes d'action prioritaires. Le résultat de cette étape est présenté dans un document intitulé Tableau-diagnostic, également disponible au Secrétariat de l'éducation des adultes.

Finalement, à partir du tableau-diagnostic, nous avons élaboré la problématique et les propositions d'action que l'on retrouvera ici dans les chapitres 2 à 6. Ces propositions ont été endossées par l'ensemble des membres du groupe de travail, sauf lorsque des réserves sont spécifiquement indiquées dans le texte. Rappelons que les membres du groupe de travail n'exprimaient pas nécessairement, lors de nos travaux, la position de leur direction ou ministère, mais intervenaient à titre de professionnels experts dans le domaine de la reconnaissance des acquis.

Le groupe de travail ne constituait pas un groupe de recherche au sens propre, et n'a pas de ce fait mené d'enquête ni de recherche documentaire. Il n'en avait d'ailleurs pas les moyens. Ses préoccupations n'étaient pas d'abord sectorielles; elles ont porté plutôt, comme son mandat l'y invitait, sur les grands paramètres du développement et du fonctionnement des services de reconnaissance des acquis. On trouvera certes, au fil des pages, des propositions qui concernent plus spécifiquement tel ou tel secteur d'intervention, propositions qui prennent appui sur l'expertise de chacun des membres du groupe. Mais l'essentiel n'est peut-être pas là. A travers les discussions et échanges autour des cas particuliers, le groupe de travail a tenté de dégager des perceptions d'ensemble communes et de formuler des propositions à portée générale.

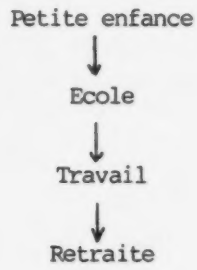
Nous espérons que notre travail permettra au Comité interministériel de mieux situer et coordonner l'action gouvernementale en matière de reconnaissance des acquis. Nous souhaitons également que le comité en actualisera les recommandations dans un proche avenir.

1. Les besoins des adultes en reconnaissance des acquis

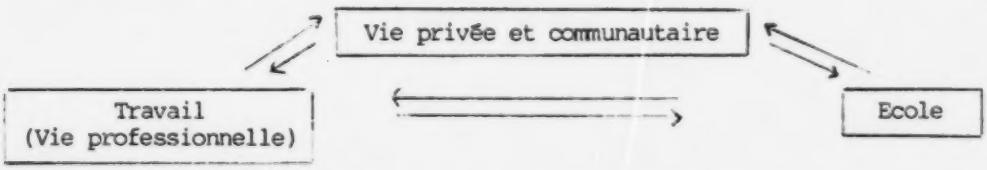
Sans prétention d'en dresser un inventaire exhaustif, notre groupe de travail s'est penché, avant toute autre chose, sur la question des besoins des adultes en reconnaissance des acquis. Nous avons d'abord distingué les besoins généraux propres à toute personne susceptible de formuler une demande, des besoins spécifiques à certains groupes sociaux ou clientèles particulières. Dans les deux cas, nous nous sommes référés non seulement aux besoins clairement formulés par les adultes concernés, mais aussi aux perceptions des intervenants-es sur cette question. En effet, à quelques exceptions près (groupes de femmes, certains groupes professionnels), les adultes et leurs porte-parole n'ont guère eu l'occasion, à ce jour, de clarifier leurs besoins face à cette problématique nouvelle et déjà complexe.

1.1 Les besoins généraux

Toute la question de la reconnaissance des acquis peut être considérée comme une modalité facilitant l'accès des adultes au monde scolaire ou au monde du travail. L'acuité de ce besoin d'accès est allée croissant au cours des deux dernières décennies à cause des changements rapides affectant les fonctions de travail, les valeurs personnelles et sociales, la situation socio-économique de groupes numériquement importants de la population, les heures de loisirs plus nombreuses. Au vieux modèle linéaire du parcours



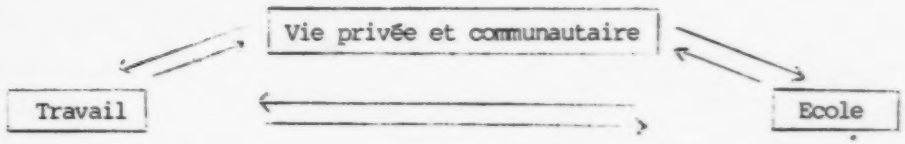
que vivait presque "naturellement" la majorité des travailleurs-euses a succédé, sous la pression des changements évoqués ici et de l'idéologie de l'éducation permanente qui les accompagnait, un modèle multi-directionnel de déplacements, tout au long de la vie adulte, entre les trois sphères:



C'est ce nouveau va-et-vient, accompagné de l'extraordinaire prolifération des occasions d'apprentissage au sein même de la vie privée et communautaire et de la vie de travail qui a finalement conduit à la formulation de la problématique de la reconnaissance des acquis dans toute son ampleur. D'une part, les passerelles entre les trois mondes doivent toujours demeurer ouvertes si l'on veut que les adultes travailleurs puissent répondre aux nouveaux besoins du marché du travail et que les femmes au foyer, les chômeurs-euses, les

immigrants-es puissent obtenir de réelles chances de s'y intégrer. Mais d'autre part, on ne peut demander aux adultes de refaire dans une sphère des apprentissages déjà effectués dans une autre. Question d'éviter le gaspillage d'énergies et de ressources, bien sûr; mais aussi question de stricte équité puisque, pour ne parler ici que de l'école, les diplômes qu'elle émet sont presque indispensables à la promotion sociale. La non-reconnaissance des acquis d'une sphère par une autre, dans cette perspective, devient source d'injustices de plus en plus apparentes. Et les besoins généraux des adultes en reconnaissance des acquis ne sont rien de plus, finalement, que ce besoin d'équité dans leur accès, à un moment ou l'autre de leur vie, à la sphère école ou à la sphère travail.

Sur les voies de passages multidirectionnelles entre les trois mondes:

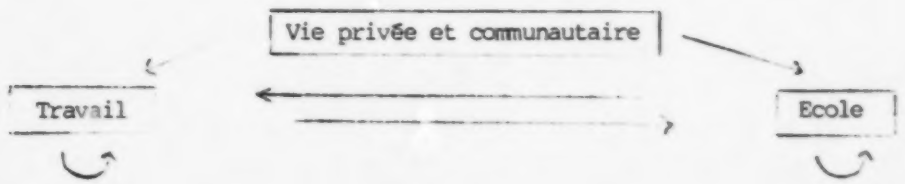


se dressent un certain nombre de barrières qui gênent les déplacements. De plus, des problèmes d'accessibilité peuvent se poser à l'intérieur même de la sphère travail (changements d'emploi par exemple) ou de la sphère école (passages inter-ordre par exemple). Si l'on écarte de notre problématique les passages:

TRAVAIL vie privée et communautaire

ECOLE vie privée et communautaire

puisque la participation à la sphère de la vie privée et communautaire n'exige aucune espèce de reconnaissance formelle d'acquis (fort heureusement), nous nous retrouvons avec le schéma suivant:



donc avec six passages potentiellement problématiques en termes de reconnaissance.

Les problèmes associés aux passages:

Ecole ——————→ Travail
Ecole ——————→ Ecole
Travail ——————→ Travail

existent depuis fort longtemps. Ceux associés aux passages:

Travail ——————→ Ecole
Vie ——————→ Travail
Vie ——————→ Ecole

sont plus récents, ou du moins se formulent en des termes nouveaux. Ils posent, au-delà de la question des perceptions et préjugés (le consensus social n'est pas encore établi sur la valeur des acquis expérientiels de travail et de vie), celle de la nécessité de construire de nouveaux outils de reconnaissance qui permettront de rendre plus praticables les six passages sur lesquels doivent s'engager, de plus en plus fréquemment, les adultes d'aujourd'hui.

Nous examinerons l'état de la question de chacun des six passages problématiques dans le chapitre 3.

1.2 Les besoins spécifiques

Nous exposerons successivement les besoins en reconnaissance des acquis des femmes, des immigrants-es, de la relève agricole et des travailleurs-euses en emploi et en recherche d'emploi.

1.2.1 Les femmes

"La reconnaissance des acquis du point de vue des femmes" est le titre d'une étude menée par l'Institut canadien d'éducation des adultes (I.C.E.A.) en 1985. Ses principales recommandations sont reprises dans un "Document de réflexion" du Secrétariat à la condition féminine daté de mai 1986. Nous allons tenter de retenir l'essentiel des besoins exprimés dans ces textes. On notera qu'un grand nombre de recommandations pour l'établissement d'un système de reconnaissance des acquis extrascolaires ne sont pas spécifiques aux femmes, mais ont une portée universelle.

1) D'abord, l'évaluation des acquis doit être conçue "comme un processus global dans lequel l'acte formel de reconnaître (la sanction) ne constitue qu'un élément". De plus, tout le processus de reconnaissance des acquis doit être situé dans un contexte plus large de réintégration professionnelle de la personne avec les supports conséquents (accueil, démystification du vocabulaire, orientation, information scolaire et professionnelle, etc.).

2) Compte tenu de la situation particulière des femmes, il faut bien distinguer au départ l'étape de l'identification des acquis de celle de leur reconnaissance selon un référentiel scolaire ou professionnel. La première étape doit se réaliser avant l'établissement d'une relation avec l'école ou le travail, dans un "terrain neutre", les Services Régionaux d'Accueil et Références (S.R.A.R.) par exemple ou leurs points de chute. La personne doit rester, à cette étape, la principale responsable de l'identification de ses acquis. Mais elle doit alors être soutenue,

particulièrement dans le cadre de démarches collectives susceptibles d'accroître sa confiance. Que les femmes soient à la maison, impliquées dans un organisme communautaire à titre de bénévoles, ou collaboratrices dans l'entreprise familiale, elles devraient pouvoir compter sur des outils qui leur permettent d'auto-évaluer ce qu'elles ont appris au fil de leurs expériences diverses. ("Les acquis des femmes disparaissent de leur champ de conscience".)

3) La majorité des femmes qui retournent aux études le font parce qu'elles veulent travailler. Il faut donc développer, à côté du référentiel scolaire, un référentiel professionnel, qui permettrait l'évaluation des connaissances et habiletés professionnelles directement reliées à un profil d'emploi.

4) Lorsqu'il s'agit de retour aux études, on souhaite que l'évaluation des acquis des femmes se fasse aussi bien en fonction de la formation générale que de la formation professionnelle. De plus, dans les deux cas, on ne veut pas que l'évaluation se fasse en prenant comme référentiel les contenus de chacun des cours, mais plutôt en tenant compte des objectifs terminaux de blocs de cours. La distinction entre matière scolaire et objectifs terminaux constitue d'ailleurs une des clés de tout système de reconnaissance des acquis extrascolaires.

5) Une fois les acquis sanctionnés, on souhaite que le programme d'études à compléter soit défini et planifié en tenant compte du projet de travail de l'adulte et de ses expériences pertinentes (formation sur mesure). On voudrait aussi qu'il soit possible de faire des apprentissages sur les lieux mêmes des activités de la personne: travail, activités sociales, économiques, politiques, etc. et que ces apprentissages soient reconnus.

6) On fait remarquer qu'il existe plusieurs problèmes de reconnaissance à l'intérieur même du monde scolaire (passages d'un ordre à un autre en formation professionnelle, par exemple) et qu'ils doivent être corrigés si l'on veut qu'un éventuel système de reconnaissance des acquis

extrascolaires soit efficace. De même, il faut poursuivre et élargir les pratiques d'admission sur la base de l'expérience pertinente.

7) On demande que le système de reconnaissance des acquis extrascolaires soit gratuit et accessible à tous et toutes, que ce soit pour un retour aux études ou un retour sur le marché du travail.

8) Des préjugés persistent quant à la valeur des acquis extrascolaires, autant dans la société en général que chez ceux qui auront à les évaluer. Il faut travailler à changer ces perceptions et à sensibiliser les intervenants-es.

9) Finalement, l'étude de l'I.C.E.A. souhaite qu'on accorde priorité, dans le développement de services de reconnaissance des acquis extrascolaires pour les femmes, aux groupes suivants:
   - celles qui n'ont pas de diplôme secondaire;
   - celles qui sont actuellement au foyer et qui veulent réorienter leur vie;
   - celles qui occupent des emplois dits "précaires" (temps partiel, etc.) et qui sont donc susceptibles de le perdre à tout moment.

1.2.2 Les personnes immigrantes

Aux prises avec un problème global d'insertion dans une nouvelle culture et une nouvelle société, les immigrants-es doivent franchir un plus grand nombre d'obstacles que les québécois-es de souche pour avoir accès aux études et au marché du travail. Dans leur cas, la reconnaissance des acquis scolaires ou extrascolaires prend une importance toute particulière; elle peut faire la différence entre la réussite et l'échec du défi d'intégration qu'ils doivent affronter.

Il existe aux niveaux collégial et surtout universitaire une certaine diversité dans les pratiques de reconnaissance des études réalisées à

l'étranger. Les équivalences obtenues dans les institutions peuvent différer d'une institution à l'autre et différer des attestations d'équivalences du Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (M.C.C.I.), attestations approuvées par le Ministère de l'Education (M.E.Q.). Ce manque de concertation peut signifier pour celui qui a frappé à la mauvaise porte un refus à l'admission ou un découragement à poursuivre ses études. De plus, il arrive qu'il soit impossible de vérifier les contenus des cours suivis pour l'obtention d'un diplôme, et que celui-ci ne puisse en conséquence être reconnu à sa juste valeur. N'oublions pas non plus l'énorme problème qu'affrontent les réfugiés-es qui n'ont pu apporter avec eux leurs attestations d'études. En l'absence d'un système adéquat de reconnaissance d'acquis expérientiels, une personne sera ainsi forcée de refaire inutilement de nombreuses années d'études, ou se résigner à une déqualification professionnelle. Les exigences d'admission de certaines corporations professionnelles, notamment dans le domaine médical, viennent accentuer ce problème et contribuer au gaspillage de compétences qui pourraient être fort utiles à notre société.

Pour l'ordre secondaire, la question se pose surtout lorsque les nouveaux venus veulent, par le moyen des tests de classement, obtenir une équivalence de niveau secondaire. Les immigrants-es se butent alors à un premier obstacle: la connaissance du français et de l'anglais qu'ils doivent maîtriser pour satisfaire aux exigences du programme (ce qui représente pour plusieurs la nécessité de maîtriser trois langues et l'exigence de l'apprentissage de deux nouvelles langues à la fois). Deuxième obstacle: le contenu culturel trop "local" de ces tests avec lequel ils ne sont pas familiers. Des examens moins marqués culturellement et l'abandon de l'exigence de la connaissance de l'anglais faciliteraient beaucoup la reconnaissance d'acquis extrascolaires à ce niveau et l'obtention d'équivalences.

Les immigrants-es moins scolarisés-es (un plus grand nombre qu'auparavant) qui veulent avoir directement accès au marché du travail, se voient souvent obligés-es par les associations et comités paritaires de compléter leur formation académique. Quand ces personnes doivent passer des tests d'évaluation de compétence, elles ont parfois droit aux services d'un interprète (construction), mais pas toujours (mécanique automobile). On peut

se demander aussi si la forme de certains tests et le type actuel d'évaluation permettent de juger adéquatement les connaissances et habiletés réelles de la personne immigrante.

Les immigrants-es ne forment pas un groupe homogène et leurs besoins en termes de reconnaissance d'acquis scolaires et expérientiels varient beaucoup. Mais tous ont un besoin d'information pour mieux comprendre le système scolaire et les règles du marché du travail. Tous ont un besoin de voir l'école, les collèges, les universités, les comités paritaires, les corporations professionnelles se sensibiliser à leur situation particulière et développer des outils spécifiques d'évaluation de leurs acquis.

En 1981, le Québec comptait 525 000 personnes nées à l'extérieur du Canada.

1.2.3 La relève agricole

Pour ce qui est de la formation, le Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation (M.A.P.A.Q.) s'intéresse tout particulièrement à la relève agricole, et la question de la reconnaissance des acquis se pose surtout pour les jeunes agriculteurs-trices.

Ils-elles sont environ 1 200 par année à s'établir, 95% de ce nombre prenant à leur compte la ferme familiale. Ils ont 26 ans en moyenne, et la scolarité de la majorité ne dépasse pas la fin du secondaire. Malgré les incitations du ministère et des syndicats agricoles à poursuivre leurs études, peu d'entre eux visent l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) en agriculture, niveau de formation jugé pourtant nécessaire par tous les intervenants pour gérer une ferme moderne. On observe même depuis deux ans une baisse d'inscriptions inquiétante dans les établissements scolaires des ordres d'enseignement secondaire et collégial (phénomène qui dépasse les frontières du Québec d'ailleurs).

Pour corriger la situation, on parle de "bonifier la formation agricole" chez un jeune qui s'établit, c'est-à-dire d'accorder des avantages financiers, lors de l'octroi du prêt à long terme du crédit agricole, à ceux qui détiendraient un diplôme d'études collégiales (D.E.C.). Parallèlement, on offre depuis peu à l'Institut de technologie agricole de St-Hyacinthe de nouveaux programmes d'attestation d'études collégiales spécialement conçus pour les jeunes adultes en voie d'établissement ou nouvellement établis, à l'intérieur desquels la reconnaissance des acquis de formation scolaires expérientiels est prévue.

Mais qu'il s'agisse d'enseignement régulier ou d'éducation aux adultes, les jeunes agriculteurs-trices, par le biais de leur Fédération, demandent que les acquis de formation (exemple: cours par correspondance) ou d'expérience (qui peut être très significative sur les fermes, même à un jeune âge) soient reconnus par les institutions d'enseignement. Assortie à d'autres mesures (telles des contenus et horaires adaptés, des critères d'admission larges, des possibilités de choix de cours permettant des cheminements particuliers), la reconnaissance des acquis expérientiels constituerait alors un puissant incitatif favorisant la poursuite ou le retour aux études.

1.2.4 Les travailleurs-euses en emploi ou en recherche d'emploi

Une personne, homme ou femme, immigrante ou québécoise de souche, doit la plupart du temps répondre aux exigences des entreprises, grandes ou petites, pour pouvoir y travailler. A titre de travailleurs-euses, salariés-es actuels-les ou potentiels-les, la question de la reconnaissance de ses acquis et sa traduction en compétences professionnelles est essentielle.

Les adultes ne sont pas tous aussi scolarisés qu'on le souhaiterait. En 1976, par exemple, 45% des jeunes n'ont pas terminé leur secondaire V. Une décennie plus tard, en 1986, ces jeunes sont devenus des adultes sur le marché du travail. Même si ces adultes ne sont pas diplômés, ils ont pu acquérir des compétences intéressantes pour les employeurs. Ils ont pu développer des

compétences relatives à une fonction de travail donnée à partir d'acquisitions réalisées dans la sphère de la vie privée ou communautaire, mais surtout dans la sphère du travail elle-même, puisqu'on constate une implication de plus en plus grande de l'entreprise dans la formation de sa main-d'oeuvre.

Le marché du travail ne valorise pas toujours le seul diplôme. Tout d'abord, selon qu'il s'agisse des petites et moyennes entreprises, des grandes entreprises ou de la fonction publique, l'importance qu'on accorde au diplôme lors de l'embauche varie beaucoup. De plus, l'attitude des employeurs-euses face au diplôme est différente selon qu'une demande d'emploi est faite par une personne occupant déjà un emploi ou intégrant le marché du travail pour la première fois. Dans le premier cas, les critères servant à sélectionner le personnel se formulent plus en termes de profils d'emploi et de compétences professionnelles qu'en termes de diplômes. Par conséquent, les travailleurs-euses et ceux et celles qui veulent le devenir (femmes au foyer, chômeurs-euses, assistés-es sociaux-ales, immigrants-es) devraient pouvoir faire reconnaître leurs acquis et démontrer leur aptitude à satisfaire les exigences du marché du travail. Les fermetures d'usines, les changements technologiques, les mutations de postes accentuent ce besoin. Et les employeurs-euses y trouveraient leur profit, puisque cette reconnaissance serait un facteur supplémentaire garantissant l'adéquation entre les profils d'emploi et les compétences de la main-d'oeuvre. Dans le même esprit, la reconnaissance des acquis obtenus dans des activités de formation en milieu de travail devrait être élargie. Actuellement ces activités de formation sont peu reconnues d'une entreprise à une autre et les personnes ayant suivi de telles activités ne peuvent produire, dans le meilleur des cas, qu'une attestation de participation.

Mentionnons, pour terminer, les besoins tout particuliers des travailleurs-euses qui font partie de métiers et techniques nouvellement réglementés (travailleurs-euses en garderie, thanatologues, acupuncteurs-es, etc.); la reconnaissance des acquis expérientiels se pose, dans leur cas, avec une urgence évidente, puisqu'ils doivent démontrer, en cours d'exercice de leur métier ou profession, que leur compétence répond aux nouvelles normes qui leur sont imposées.

2. Des choix fondamentaux

Nous aimerions présenter brièvement, dans ce chapitre, ce que nous pourrions appeler nos deux postulats et leurs corrolaires, ainsi que nos deux options fondamentales. Ces énoncés constituent en quelque sorte la toile de fond sur laquelle se sont formulées les propositions que l'on retrouve dans les chapitres subséquents.

2.1 Deux postulats et leurs corrolaires

La volonté de reconnaître les acquis de formation d'une personne s'appuie, nous semble-t-il, sur certains principes ou postulats. Il n'est pas inutile de les présenter ici, puisque nous nous y sommes explicitement référés au moment de proposer tel ou tel type de solutions à tel ou tel type de problèmes.

1er postulat: Une personne a le droit à la reconnaissance sociale de ses acquis.

2e postulat: Ce qui importe, quand on reconnaît les acquis d'une personne, c'est ce qu'elle a appris, et non le lieu et la manière dont se sont effectués ses apprentissages.

De ces postulats découlent deux corrolaires:

1er corrolaire: Une personne ne devrait pas être tenue de refaire en un lieu donné une démarche d'apprentissage qu'elle a déjà effectuée en un autre lieu.

2e corrolaire: Normalement, une personne ne devrait pas être tenue de faire reconnaître une deuxième fois des acquis déjà reconnus et sanctionnés officiellement.

Ces postulats de la reconnaissance des acquis et leurs corrolaires découlent d'une certaine conception de l'éducation et des droits de la personne que nous ne pouvons exposer ici. Ils ont théoriquement des conséquences importantes sur les rapports entre formation scolaire et extrascolaire, entre les divers ordres d'enseignement, entre le monde du travail et le monde scolaire. Ils remettent également en question les objectifs de la formation et ses pratiques évaluatives.

2.2 Première option fondamentale: la reconnaissance des acquis est un processus

Les besoins des adultes en regard des modalités de la reconnaissance des acquis amènent à concevoir cette dernière comme un processus global, incluant nécessairement des étapes pré et post-évaluation indissociables du jugement proprement dit sur les acquis de formation et leur sanction.

En amont de l'évaluation, les services d'accueil, d'information, d'orientation, de références, de support à l'élaboration de la demande de reconnaissance sont indispensables. En aval, le support à l'identification de la formation manquante et des moyens de la combler ne le sont pas moins. L'absence de l'une ou l'autre de ces étapes du processus risque de rendre inopérants ou inutiles les gestes mêmes de l'évaluation et de la reconnaissance, du moins pour un très grand nombre d'adultes qui pourraient y avoir droit.

Il servirait à peu de choses d'instaurer un système de reconnaissance des acquis pour faciliter l'accès aux études ou au marché du travail si ce même système n'est pas lui-même accueillant, s'il ne prend pas en considération les cheminements particuliers des personnes qui veulent l'utiliser, s'il ne

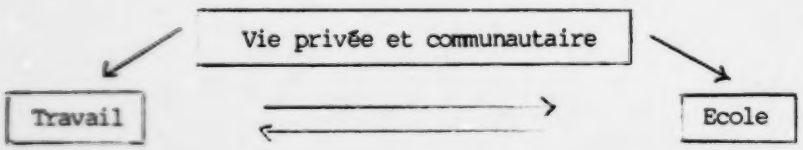
facilite pas d'abord, quand cela s'avère nécessaire, l'accès à la formation manquante.

Dans sa relation avec le système scolaire ou le système travail, l'individu adulte veut faire reconnaître non seulement ses acquis, mais veut aussi se faire reconnaître comme personne dont le point de départ, le cheminement, les besoins de formation manquante lui sont propres. Seule la conception de la reconnaissance des acquis comme processus comportant un "avant" et un "après" permet cette reconnaissance de la personne par les systèmes.

2.3 Deuxième option fondamentale: il y a deux référentiels

Avec quel référentiel évaluer les compétences d'une personne? Celui des programmes scolaires actuels et futurs? Celui des fonctions de travail actuelles et futures? Le groupe de travail reconnaît la nécessité de ces deux référentiels pour répondre à la diversité des besoins et projets des adultes.

Bon nombre de ceux qui veulent faire reconnaître leurs acquis désirent avoir directement accès au marché du travail sans passer par l'école, quitte à aller chercher par la suite la formation manquante nécessaire à l'obtention d'un diplôme. Ces personnes devraient pouvoir obtenir une évaluation de leurs compétences en fonction d'un profil d'emploi précis, et non en fonction des programmes scolaires correspondants. Par exemple, pour revenir à la notion de passages:



celui entre vie privée et travail devrait pouvoir s'effectuer sans la médiation de l'école, de la même manière que le passage entre vie privée et école s'effectue sans la médiation du travail.

Bien sûr, les programmes scolaires sont censés préparer adéquatement les personnes à intégrer le marché du travail, et il ne devrait pas exister d'écarts significatifs entre le référentiel scolaire et le référentiel travail. En pratique, cependant, l'adéquation entre les deux mondes n'est jamais achevée. Les employeurs-euses reprochent aux écoles, de façon contradictoire, tantôt de ne pas donner à leurs diplômés-es une formation suffisamment pointue, tantôt de ne pas mettre suffisamment l'accent sur la formation générale et la capacité d'adaptation à de nouveaux contextes. Par ailleurs, le rythme de l'évolution technologique ne permet guère d'entretenir l'espoir de voir les écarts entre le monde du travail et celui de l'école s'amenuiser rapidement. Pour l'instant, ce sont les besoins des adultes que nous devons prendre en considération. La satisfaction de ces besoins suppose qu'ils puissent avoir le choix entre la voie de la formation scolaire ou celle de l'entrée plus immédiate sur le marché du travail. La nécessité des deux référentiels découle naturellement de cette possibilité de choix.

En pratique, l'affirmation de la nécessité de deux référentiels implique l'existence de deux voies d'accès à la reconnaissance des acquis, deux "sous-systèmes" de reconnaissance, celui mis en place dans le monde scolaire, et celui mis en place dans le monde du travail. Mais se pose immédiatement la question de la "reconnaissance de la reconnaissance", c'est-à-dire la reconnaissance par un sous-système des reconnaissances d'acquis effectuées par l'autre. En vertu du deuxième corrolaire de nos postulats, une personne ne devrait pas être tenue de démontrer deux fois la même compétence. Or, s'il existe des écarts entre le monde du travail et le monde scolaire, il existe aussi, fort heureusement, de nombreux lieux de convergence. Si, par exemple, une personne se voit reconnaître telle et telle compétences en fonction d'un profil d'emploi (référent travail) et que par ailleurs, l'acquisition de ces compétences constituent l'objectif d'un programme scolaire (référent scolaire), l'école devrait reconnaître les acquis déjà reconnus par le monde du travail. Mais comment s'assurer (toujours selon cet exemple, mais l'inverse serait aussi

vrai) que les compétences reconnues en vertu du référentiel travail équivalent à celles souhaitées par le référentiel école? Comment s'assurer, avant toutes choses, que des obstacles terminologiques ne vont pas nuire à la reconnaissance entre les deux systèmes? Comment favoriser, à chaque fois que se met en place une pratique d'évaluation des acquis dans le monde scolaire ou dans le monde du travail, que la "reconnaissance de la reconnaissance" pourra s'effectuer sans heurts? Cet arrimage essentiel dépend surtout de la volonté que les divers partenaires vont y mettre. Il nous apparaît important de se doter dès maintenant, au moment où les pratiques sont jeunes et les productions limitées, d'un cadre commun de travail entre les ministères concernés de manière à orienter les travaux ultérieurs de chacun dans une optique qui facilitera leur harmonisation. Les travaux que le groupe interministériel des programmes et examens (GIPEX) a fait, il y a plusieurs années, en ce qui concerne les descriptions de fonctions de travail et l'arrimage à ces fonctions de travail d'objectifs de formation et d'éléments de contenu pourraient constituer, dans bien des cas, un outil facilitant l'harmonisation des pratiques des ministères.

C'est pour répondre à ces questions primordiales que **notre groupe de travail a formulé ses deux premières recommandations:**

1- Qu'on mette en place des mécanismes de liaison entre le Ministère de la main-d'oeuvre et de la sécurité du revenu (MMSR) et les ministères responsables de chacun des ordres d'enseignement (Ministère de l'éducation (MEQ) et Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (MESS)) pour s'assurer que les pratiques d'évaluation des acquis d'une personne pour fins d'accès direct au marché du travail soient reconnues par le monde scolaire, et inversement.

2- Que les répondants du dossier de la reconnaissance des acquis du MMSR et ceux du MEQ et MESS (ordre collégial), sur la base des quelques profils d'emploi (MMSR) et plans de formation (MEQ et MESS) ayant déjà fait l'objet de travaux travaillent immédiatement à établir:

A) un cadre commun de description des compétences (terminologie, formulation, présentation, etc.);

B) une connaissance mutuelle des instruments d'évaluation utilisés et une reconnaissance mutuelle de leur valeur.

Une réserve

Un membre de notre groupe de travail a inscrit sa dissidence sur toute cette question des référentiels, estimant que le référentiel scolaire et le référentiel travail sont en réalité le même.

3. Les six passages problématiques

3.1 Le passage / Ecole — Ecole

Les questions de reconnaissances des acquis lors du passage d'une institution scolaire à une autre sont aussi vieilles que ces institutions elles-mêmes. Elles ont fait l'objet d'innombrables études, ententes, pratiques. Les règles du jeu sont en général fort bien établies. C'est pourquoi notre groupe de travail ne s'est pas attardé outre mesure à ce premier passage, plus préoccupé qu'il était par la réalité nouvelle de la reconnaissance des acquis extrascolaires. Cependant, nous nous sommes tout de même posé des questions et avons formulé certaines propositions pour ce qui concerne les cas particuliers suivants:

- le passage d'un ordre d'enseignement à un autre ordre d'enseignement;
- la situation particulière des immigrants-es qui ont fait leurs études à l'étranger.

3.1.1 Le passage d'un ordre d'enseignement à un autre ordre d'enseignement

A l'horizon du problème de la reconnaissance des acquis, lors du passage d'un ordre d'enseignement à un autre, se profile l'énorme question de la spécificité des ordres d'enseignement et de l'exclusivité de leurs mandats. Ce n'est pas ici le lieu de rouvrir ce débat. Nous prenons acte que des chevauchements de programmes existent, qu'ils sont même très nombreux. Nous reconnaissons que certains de ces chevauchements ne sont pas justifiés. Si par exemple, plus de 50% des cours d'un programme d'un ordre recoupent les cours d'un programme d'un autre ordre, ou si des programmes de deux ordres différents permettent d'avoir accès aux mêmes emplois, nous avons sans doute affaire à des empiètements exagérés qui ne peuvent ni ne doivent être réglés par une pratique de reconnaissance des acquis.

Par ailleurs, nous reconnaissons que des chevauchements existeront toujours, qu'ils sont inévitables et légitimes, surtout lorsqu'on pense aux programmes de formation professionnelle. Ces situations concernent la reconnaissance des acquis. Il faut trouver le moyen d'éviter qu'une personne ne refasse deux fois le même cours lorsqu'elle passe du secondaire au collégial, ou du collégial à l'université. De plus, il faut éviter qu'on impose l'exigence d'une substitution dans les cas où l'on exempterait d'un ou plusieurs cours une personne les ayant suivis dans un autre ordre; nous considérons en effet qu'un diplôme se définit par l'atteinte d'objectifs précis d'apprentissage plutôt que par la comptabilité de cours ou de crédits.

Il existe déjà, entre le secondaire et le collégial, des grilles et guides d'équivalences, d'application locale. On cite les exemples de la foresterie et de la fabrication mécanique. En agriculture, les instituts de technologie agricole peuvent reconnaître, sans exigence de substitution, des cours suivis dans des programmes en agro-technique du secondaire, pour une vingtaine de crédits. Entre le collégial et l'universitaire, la reconnaissance du premier par le dernier est à peu près inexistante, même en formation générale (exemple: cours de base en psychologie). Des études sont en cours cependant, dans certaines disciplines (exemple: administration), pour arriver à produire des grilles d'équivalences.

Ceci nous amène à proposer:

3- Que les comités de liaisons collégial — secondaire (CLECES) et universitaire -- collégial (CLESEC), s'assurent que soient produits des guides et grilles d'équivalences de cours dans tous les cas où existent des chevauchements inévitables. L'application de ces guides et ces grilles par les institutions concernées devrait être obligatoire. Les institutions qui accorderont des équivalences devraient le faire sans exigence de substitution.

3.1.2 La situation particulière des immigrants-es

Dans le chapitre sur les besoins, nous avons évoqué la situation des immigrants-es et les problèmes particuliers qu'ils-elles sont susceptibles d'affronter lorsqu'ils-elles veulent s'intégrer au système scolaire ou au marché du travail et se faire reconnaître leurs acquis. Nous allons maintenant dans le cadre du passage école — école, examiner brièvement comment la question se pose pour chaque ordre, puis finalement, dire un mot des réfugiés qui ne peuvent produire de pièces attestant leur niveau et la nature de leur scolarisation.

3.1.2.1 L'ordre secondaire

La reconnaissance d'acquis scolaires au Québec se fait sous forme d'attestations d'équivalence de niveaux de scolarité. Depuis peu, le service d'évaluation du Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (M.C.C.I.) est en mesure de fournir des renseignements aux commissions scolaires leur permettant d'accorder des unités en vue de l'émission de diplômes de fins d'études. Une étude de contenu de cours s'effectue présentement pour dix systèmes d'éducation étrangers dans les matières mathématique, physique et chimie. Nous formulons le souhait que le M.C.C.I. continue à assurer ce service essentiel et à l'étendre le plus possible.

3.1.2.2 L'ordre collégial

Ici, la situation est différente et moins avantageuse pour les immigrants-es. Si l'on veut bien reconnaître certaines études étrangères pour fins d'admission ou d'équivalence, les outils manquent pour le faire. **C'est pourquoi nous proposons:**

4- Que la Direction générale de l'enseignement collégial du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science et le Ministère des communautés culturelles et de l'immigration mettent en place un groupe de travail pour

élaborer progressivement et mettre à jour, comme dans le cas de l'ordre secondaire, des guides et grilles d'équivalences par programme et par cours. Priorité serait donnée aux programmes et cours suivis dans les pays d'où proviennent le plus grand nombre d'immigrants-es concernés-es.

3.1.2.3 L'ordre universitaire

Contrairement à l'ordre secondaire et collégial, il n'existe pas ici de grands programmes nationaux, mais une grande diversité de programmes locaux, conséquence de l'autonomie des universités dans l'élaboration de ces programmes. Si l'on songe de plus que cette diversité prévaut dans les pays étrangers où les immigrants-es ont suivi leurs études, on en vient à reconnaître l'impossibilité de penser à l'établissement de grilles d'équivalences normalisées pour l'ensemble des universités québécoises, qui de toutes façons sont également autonomes dans l'élaboration de leur politique d'admission et d'octroi d'équivalences.

La diversité des programmes et des pratiques risque de porter atteinte au droit des personnes à la reconnaissance de leurs acquis. C'est pourquoi, dans le plus grand respect de l'autonomie institutionnelle, **nous proposons:**

5- Que les institutions universitaires se dotent d'une instance d'appel ou de recours pour les étudiants-es étrangers-ères qui se sentiraient lésés-es dans l'évaluation de leurs dossiers scolaires lorsqu'ils-elles font des demandes d'équivalences pour certains cours universitaires. Cette instance pourrait d'ailleurs recevoir les plaintes des étudiants-es québécois-es qui ne sont pas satisfaits-es de l'évaluation de leurs dossiers scolaires lors du passage d'une université à une autre.

élaborer progressivement et mettre à jour, comme dans le cas de l'ordre secondaire, des guides et grilles d'équivalences par programme et par cours. Priorité serait donnée aux programmes et cours suivis dans les pays d'où proviennent le plus grand nombre d'immigrants-es concernés-es.

3.1.2.3 L'ordre universitaire

Contrairement à l'ordre secondaire et collégial, il n'existe pas ici de grands programmes nationaux, mais une grande diversité de programmes locaux, conséquence de l'autonomie des universités dans l'élaboration de ces programmes. Si l'on songe de plus que cette diversité prévaut dans les pays étrangers où les immigrants-es ont suivi leurs études, on en vient à reconnaître l'impossibilité de penser à l'établissement de grilles d'équivalences normalisées pour l'ensemble des universités québécoises, qui de toutes façons sont également autonomes dans l'élaboration de leur politique d'admission et d'octroi d'équivalences.

La diversité des programmes et des pratiques risque de porter atteinte au droit des personnes à la reconnaissance de leurs acquis. C'est pourquoi, dans le plus grand respect de l'autonomie institutionnelle, **nous proposons:**

5- Que les institutions universitaires se dotent d'une instance d'appel ou de recours pour les étudiants-es étrangers-ères qui se sentiraient lésés-es dans l'évaluation de leurs dossiers scolaires lorsqu'ils-elles font des demandes d'équivalences pour certains cours universitaires. Cette instance pourrait d'ailleurs recevoir les plaintes des étudiants-es québécois-es qui ne sont pas satisfaits-es de l'évaluation de leurs dossiers scolaires lors du passage d'une université à une autre.

3.1.2.4 Les personnes réfugiées sans pièces justificatives

Les réfugiés-es sans pièces justificatives se trouvent dans une situation difficile. Un bon système de reconnaissance des acquis scolaires comme extrascolaires pourrait bien sûr leur permettre de faire reconnaître leurs connaissances et compétences et, par conséquent, leur faciliter l'accès au marché du travail ou aux études. Mais nous n'en sommes pas encore là. Actuellement, les institutions peuvent faire appel aux services de la Division des équivalences du M.C.C.I. qui peut leur fournir, pour leur usage exclusif, un "indice d'équivalence" à partir de la déclaration assermentée de la personne (affidavit).

Nous désirons formuler une recommandation dans le cas des réfugiés-es qui désireraient être admis-es à certains programmes d'études mais ne peuvent produire les pièces justificatives normalement requises. **Nous proposons:**

6- Que, pour fins d'admission à certains programmes collégiaux et universitaires qui ne demandent pas de prérequis spécifiques, la production d'un affidavit attestant que la personne a suivi dans son pays d'origine des études qui pourraient la rendre admissible à ces programmes puisse faire en sorte que les institutions traitent ces demandes au même titre que les autres.

Que, dans le cas des programmes comportant des prérequis spécifiques à l'admission, les institutions donnent aux réfugiés-es la possibilité d'indiquer par affidavit le contenu des activités de formation réalisées dans leur pays; que ces acquis fassent l'objet d'une évaluation par un processus adéquat.

3.2 Le passage / Ecole — Travail

Comme dans le cas du passage Ecole — Ecole, celui-ci soulève des questions fondamentales, posées depuis longtemps dans notre société et sur lesquelles se sont penchés une armée d'experts et de praticiens. Normalement, une personne peut accéder à un emploi sur la base d'une simple reconnaissance de la valeur de sa certification scolaire. C'est sans doute souvent le cas. Mais on entend aussi des récriminations du monde du travail à l'égard du monde scolaire. Celui-ci préparerait mal ses diplômés-es, n'arriverait pas à s'ajuster aux changements technologiques, etc. Les choses sont donc loin d'être simples.

Notre comité, préoccupé par la question de la reconnaissance des acquis, ne s'est arrêté qu'à quatre aspects de cette immense question, ceux qui lui ont semblé les plus directement liés à son mandat. Ce sont:

- la question de la double démonstration de compétences au niveau scolaire et au niveau des organismes régissant les professions et métiers;
- la question de l'exigence par le monde du travail de certifications scolaires exagérées;
- la question de la reconnaissance par le monde du travail de l'évaluation d'acquis extrascolaires effectuée par le monde scolaire;
- la question, enfin, de la reconnaissance des diplômes anciens et périmés.

3.2.1 La double démonstration scolaire et professionnelle

Nous pensons ici à toutes les personnes qui, pour exercer un métier ou une profession, doivent se soumettre à une évaluation de type corporatif en plus de l'évaluation scolaire des programmes professionnels. Nous convenons que les organismes régissant les professions et métiers et l'école ne mesurent pas en principe la même chose. Mais les risques pour une personne d'avoir à démontrer deux fois les mêmes savoirs et compétences sont ici très grands, et

les situations semblables ne manquent pas. Mentionnons les infirmièrs-es, à titre d'exemple.

Une façon d'éviter le problème de la double démonstration serait peut-être d'associer, plus étroitement encore que présentement, le monde scolaire et les corporations quand il s'agit d'élaborer de nouveaux programmes professionnels ou de reviser les anciens. **Nous proposons donc:**

7- Que les corporations, ordres et autres organismes régissant les structures de métiers et les professions tiennent compte des principes de la reconnaissance des acquis - en particulier celui de ne pas être tenu de démontrer deux fois les mêmes compétences - lorsqu'ils déterminent la nature et la forme de leurs épreuves d'évaluation.

Que ces mêmes organismes tiennent compte des mêmes principes lors de l'élaboration ou de la revision, en collaboration avec les divers ordres d'enseignement, des programmes de formation professionnelle.

Pour certains programmes professionnels déjà bien établis, des études sont en cours sur cette question mais tardent à donner leurs fruits. **C'est pourquoi nous proposons:**

8- Que soient menées à terme les études entreprises, notamment à l'Office des professions du Québec, pour analyser les pratiques d'évaluation de type corporatif en vue de s'assurer qu'elles ne fassent pas double emploi avec les évaluations scolaires. Qu'on entreprenne de telles études dans le cas où cela ne serait pas fait.

3.2.2 L'exigence de certification scolaire exagérée

"L'inflation des diplômes" est une réalité sociale maintes fois dénoncée, et nous croyons que c'est avec raison. Le diplôme d'études secondaires est devenu pratiquement une condition minimale d'accès aux postes les plus modestes. Le diplôme d'études collégiales est aussi de plus en plus en demande pour exercer des tâches qui ne le requièrent pas vraiment. Même situation au niveau universitaire.

Les causes de cet état de fait sont sans doute complexes et dépassent notre préoccupation sur la reconnaissance des acquis. Cependant, de ce dernier point de vue, nous aimerions formuler trois recommandations qui, si elles étaient appliquées, aideraient sans doute les personnes "victimes" de cette situation à accéder à des fonctions de travail pour lesquelles elles sont parfaitement qualifiées sans pourtant détenir la certification exigée. **Nous proposons:**

9- Que les employeurs-euses soient tenus-es, lorsqu'ils-elles font une offre d'emploi assortie d'une exigence de certification scolaire, d'ajouter la mention: "ou son équivalent".

10- Que, plus particulièrement, les organismes qui régissent l'admission à l'exercice des métiers et professions (comités paritaires, commissions de la construction, ordres, etc.) s'assurent que toutes les personnes puissent démontrer leurs compétences, même si elles n'ont pas suivi les parcours de formation de la majorité.

11- Que le gouvernement lui-même, à titre d'exemple, examine et revise, s'il y a lieu, ses critères d'admissibilité à ses emplois, de manière à ce qu'il ne participe pas à l'inflation des exigences de certification scolaire.

3.2.2 L'exigence de certification scolaire exagérée

"L'inflation des diplômes" est une réalité sociale maintes fois dénoncée, et nous croyons que c'est avec raison. Le diplôme d'études secondaires est devenu pratiquement une condition minimale d'accès aux postes les plus modestes. Le diplôme d'études collégiales est aussi de plus en plus en demande pour exercer des tâches qui ne le requièrent pas vraiment. Même situation au niveau universitaire.

Les causes de cet état de fait sont sans doute complexes et dépassent notre préoccupation sur la reconnaissance des acquis. Cependant, de ce dernier point de vue, nous aimerions formuler trois recommandations qui, si elles étaient appliquées, aideraient sans doute les personnes "victimes" de cette situation à accéder à des fonctions de travail pour lesquelles elles sont parfaitement qualifiées sans pourtant détenir la certification exigée. **Nous proposons:**

9- Que les employeurs-euses soient tenus-es, lorsqu'ils-elles font une offre d'emploi assortie d'une exigence de certification scolaire, d'ajouter la mention: "ou son équivalent".

10- Que, plus particulièrement, les organismes qui régissent l'admission à l'exercice des métiers et professions (comités paritaires, commissions de la construction, ordres, etc.) s'assurent que toutes les personnes puissent démontrer leurs compétences, même si elles n'ont pas suivi les parcours de formation de la majorité.

11- Que le gouvernement lui-même, à titre d'exemple, examine et revise, s'il y a lieu, ses critères d'admissibilité à ses emplois, de manière à ce qu'il ne participe pas à l'inflation des exigences de certification scolaire.

3.2.3 La reconnaissance de l'évaluation d'acquis extrascolaires

Une des préoccupations de notre comité de travail, on l'a déjà mentionné, a concerné la "reconnaissance de la reconnaissance" des acquis extrascolaires. Dans quelle mesure, par exemple, le monde du travail et plus précisément certaines corporations et ordres accorderont-ils la même valeur à un diplôme obtenu à la suite d'une évaluation d'acquis extrascolaires qu'à un diplôme obtenu selon les voies traditionnelles? Certaines expériences récentes nous ont laissé croire que ces préoccupations n'étaient pas sans fondement. **C'est pourquoi nous proposons, tout simplement:**

12- Que les modalités de communication des résultats des sanctions d'acquis extrascolaires faites par les institutions d'enseignement ne permettent pas de les différencier des sanctions d'acquis scolaires. Qu'on applique par conséquent aux acquis extrascolaires reconnus un mode d'identification des résultats similaire à celui utilisé pour rendre compte des acquis scolaires.

3.2.4 La question des anciens diplômes

Cette question s'est posée à notre groupe de travail, parce qu'elle concerne pratiquement toutes les personnes qui doivent un jour quitter le marché du travail pour y revenir plus tard. Comment le marché du travail et le monde scolaire vont-ils reconnaître les acquis de ces personnes, compte tenu de l'évolution rapide de la technologie et des profils d'emploi?

Dans beaucoup de cas, il existe des tables d'équivalences entre les anciens programmes et les nouveaux dans une discipline donnée. Ces grilles permettent d'identifier la formation manquante nécessaire pour l'actualisation des compétences de la personne. S'il existe des incertitudes quant à ce

dernier point, les corporations professionnelles et autres organismes régissant les structures de métiers et professions pourraient contribuer à les effacer.

Dans les cas où de telles tables d'équivalences n'existent pas, la personne peut faire évaluer ses compétences actuelles par le biais d'une procédure d'évaluation des acquis extrascolaires et, là encore, identifier les éléments de la formation manquante.

Le problème des anciens diplômes, comme plusieurs autres que nous n'avons pas retenu dans ce rapport, sera grandement atténué lorsqu'existera un bon service d'évaluation des acquis extrascolaires. C'est pourquoi nous ne formulons aucune recommandation particulière à ce sujet.

3.3 Les passages / Travail — Travail

Lors de l'examen de ce passage, nous avons listé cinq besoins de reconnaissance d'acquis selon diverses situations susceptibles d'être vécues par les travailleurs-euses. Nous allons énumérer ces besoins, résumant sans doute de façon outrancière ce qui semble être les pratiques habituelles de reconnaissance d'acquis qui s'y rapportent, et formulant trois propositions. Voici donc ces besoins:

- besoin de se faire reconnaître des compétences acquises dans une fonction de travail en vue d'une réorientation professionnelle dans la même entreprise;

- besoin de se faire reconnaître des compétences acquises dans une fonction de travail en vue d'une promotion dans la même entreprise;

- besoin de se faire reconnaître des compétences acquises dans une fonction de travail en vue d'obtenir un emploi dans une autre entreprise;

- besoin de se faire reconnaître des compétences acquises dans le cadre d'un programme de formation en entreprise en vue d'obtenir un emploi dans une autre entreprise;

- besoin de se faire reconnaître, par les corporations, ordres et organismes régissant les structures de métiers, des compétences acquises dans une fonction de travail en vue de l'obtention d'un permis d'exercice ou droit de pratique.

Pour ce qui concerne les trois premiers besoins, nous sommes conscients qu'il se fait certainement de la reconnaissance d'acquis extrascolaires dans les entreprises, de façon plus ou moins structurée. La grande entreprise est sans doute mieux équipée pour le faire. La petite et moyenne entreprise, peut-être la plus naturellement disposée à reconnaître les acquis extrascolaires, ne dispose peut-être pas des mêmes ressources pour évaluer les compétences des travailleurs-euses sans diplôme mais expérimentés-es.

Dans les situations plus spécifiques de recherches d'emploi, les travailleurs-euses ont peu de moyens à leur disposition pour faire reconnaître leurs compétences acquises au travail. Dans le cas des licenciements collectifs, ce manque de moyens apparaît de façon plus évidente encore.

Tout en respectant l'autonomie des entreprises en matière d'évaluation et d'embauche, le gouvernement ne peut rester indifférent aux besoins des travailleurs-euses en matière de reconnaissance d'acquis expérientiels. Le MMSR est d'ailleurs à mettre en place, via le réseau des Commissions de formation professionnelle (CFP), un système de reconnaissance de compétences professionnelles qui vise à identifier les compétences "génériques" et "spécifiques" requises pour les fonctions de travail et à développer des moyens d'évaluation appropriés.

C'est pourquoi nous proposons d'abord, pour l'ensemble des besoins qu'on peut identifier dans la question du passage travail — travail:

13- Que le Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu poursuive l'implantation d'un mécanisme de reconnaissance des compétences professionnelles génériques et spécifiques pour répondre aux besoins des individus et des entreprises qui désireront l'utiliser.

Nous avons tenu à formuler deux propositions supplémentaires sur les quatrième et cinquième besoins, soit celui de la reconnaissance de la compétence acquise dans des activités de formation en entreprise, et celui de la reconnaissance des acquis extrascolaires par les organismes émettant des permis d'exercice d'un métier ou d'une profession.

Dans le premier cas, une grande diversité de situations existe, selon que ces activités de formation sont organisées dans les grandes ou les petites entreprises, selon qu'il y a collaboration entre les entreprises et les institutions d'enseignement ou non, selon que des attestations de participation sont émises ou non, selon que de véritables évaluations des apprentissages sont effectuées ou non. Pour éviter que des compétences significatives acquises dans ce contexte ne soient pas reconnues, **nous recommandons:**

14- Qu'on remette obligatoirement à chaque personne ayant suivi une activité de formation en entreprise une attestation de participation spécifiant les objectifs, le contenu et le nombre d'heures de l'activité.

15- Que dans le cas où les activités de formation en entreprise sont organisées conjointement avec des institutions d'enseignement, une attestation des compétences acquises par chaque personne soit remise au terme de l'activité, et que des crédits soient accordés aussi souvent que possible.

Pour ce qui est du cinquième besoin, celui de la reconnaissance de compétences expérientielles par les corporations, ordres et métiers, elle se pose surtout pour les nouveaux métiers et professions réglementés, de même que

dans le cas des immigrants-es ayant acquis ailleurs leur expertise. **Nous souhaitons, pour satisfaire les besoins exprimés:**

16- Que les corporations, ordres et organismes régissant les structures de métiers et les professions se concertent avec l'ensemble des organismes concernés par la reconnaissance des acquis dans le monde du travail et celui de l'éducation afin d'en arriver à mettre en place et/ou perfectionner des pratiques de reconnaissance des acquis extrascolaires en vue d'émettre des permis d'exercice.

Une réserve

Une personne de notre groupe de travail a exprimé de sérieuses réserves face à cette proposition, estimant qu'il ne fallait pas multiplier inutilement les lieux et les intervenants en reconnaissance des acquis.

3.4 Le passage / Vie — Travail

La problématique de ce passage est semblable au passage travail—travail, sauf que dans ce cas-ci, il ne s'agit pas de faire reconnaître par des employeurs actuels ou futurs des compétences acquises au travail, mais plutôt des compétences acquises dans l'exercice d'activités personnelles, familiales, communautaires, ou dans le cadre d'activités de formation populaire ou autodidactiques.

Les employeurs-euses accordent certainement de l'importance aux compétences développées dans la vie extra-professionnelle. Mais les personnes ont de la difficulté à les faire valoir puisque les outils fiables pour les évaluer manquent. Les travailleurs-euses doivent donc tenter de "se vendre" aux employeurs-euses, avec des résultats incertains variant selon les talents

de chacun-e pour le faire et l'ouverture d'esprit et la capacité d'écoute de chaque employeur-euse.

Nous aimerions rappeler ici, dans ce nouveau contexte de passage vie — travail, la première proposition formulée lors de l'examen du passage travail — travail, à savoir qu'on poursuive l'implantation d'un système de reconnaissance des compétences professionnelles génériques et spécifiques. **Nous aimerions de plus ajouter deux nouvelles recommandations.**

17- Que l'on remette obligatoirement à chaque personne ayant suivi une activité de formation dans un organisme d'éducation populaire ou à vocation communautaire une attestation de participation spécifiant les objectifs, le contenu et le nombre d'heures de l'activité.

18- Que l'on poursuive l'élaboration d'outils permettant d'identifier et de mesurer les compétences généralement acquises dans certaines situations de vie, le travail à la maison, par exemple.

3.5 Les passages / Travail — Ecole et Vie — Ecole

Nous abordons ici un champ dont on s'est beaucoup préoccupé ces dernières années, qui a fait l'objet de nombreuses études et expérimentations, dans lequel ce sont déjà mis en place certains services à la clientèle aux niveaux secondaire, collégial et universitaire. Tout récemment, l'école s'est vue contrainte de reconnaître des acquis ou compétences extrascolaires, non seulement pour des fins d'admission (ce qui était déjà une pratique assez répandue que nous approuvons dans son principe) mais surtout pour des fins d'équivalence de certains cours ou même de diplômes. Que ces acquis extra-scolaires proviennent du monde du travail ou de la vie personnelle et

communautaire n'importe pas ici; c'est pourquoi, pour simplifier, nous avons regroupé l'examen des passages travail — école et vie — école.

Nous nous arrêterons successivement à cinq types de besoins de reconnaissance qui peuvent se présenter selon diverses situations:

- le besoin de faire reconnaître ses acquis extrascolaires en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires en formation générale;

- le besoin de faire reconnaître ses acquis extrascolaires en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires en formation professionnelle;

- le besoin de faire reconnaître ses acquis extrascolaires en vue d'obtenir un diplôme d'études collégiales en formation générale;

- le besoin de faire reconnaître ses acquis extrascolaires en vue d'obtenir un diplôme d'études collégiales en formation professionnelle;

- le besoin de faire reconnaître ses acquis extrascolaires en vue d'obtenir un diplôme universitaire, quel qu'il soit.

3.5.1 La reconnaissance des acquis et le diplôme d'études secondaires, formation générale

Il s'agit là d'une question dont on ne saurait surestimer l'importance. Le diplôme d'études secondaires (DES) en est venu à constituer, à tort ou à raison, le seuil minimal de scolarisation socialement reconnue, presque le facteur sine qua non de l'intégration sociale. C'est pourquoi les groupes qui sont particulièrement préoccupés par la reconnaissance des acquis, comme les groupes de femmes, demandent qu'on priorise cette question.

Actuellement, il est possible pour une personne de se voir reconnaître un DES si elle se soumet à l'ensemble des examens sommatifs

correspondant aux matières du programme. Des tests de classement peuvent aussi permettre d'obtenir certaines équivalences. Mais comme tous s'accordent pour dire que ces possibilités ne peuvent convenir à la grande majorité des adultes, qu'elles ne sont pas du tout adaptées à leur situation particulière, des modalités nouvelles d'évaluation des acquis extra-scolaires sont en cours d'élaboration. On veut regrouper certains cours pour des fins d'évaluation, et utiliser l'entrevue semi-structurée plutôt que l'examen papier-crayon.

Mais en fait, notre groupe de travail s'est demandé si ces nouvelles modalités permettraient d'apporter des réponses satisfaisantes à la question de fond soulevée par la reconnaissance des acquis extrascolaires au secondaire général, à savoir celle du référentiel. Les objectifs terminaux des matières du DES se formulent actuellement en termes de connaissances acquises et d'habiletés développées. Or, lorsqu'on s'interroge sur la finalité ultime des études secondaires, on est plus porté à parler en termes de compétences générales de base que notre société s'attend à voir maîtriser par une personne. Il y a là plus qu'une différence terminologique. Dans le premier cas, on ne sort pas du référent scolaire, avec son découpage en matières et cours, même si on regroupe ces derniers et si on se centre sur les objectifs terminaux des premières. Dans le second cas, on passe par dessus le référent scolaire tel qu'il se présente actuellement pour aller directement à un référent social, plus ou moins précis actuellement, qui permettrait d'évaluer les compétences diverses d'une personne et lui reconnaître, le cas échéant, l'équivalence du DES. C'est dire que dans ce dernier cas, on ne se demande pas simplement quels sont les objectifs terminaux des matières et cours du DES, pour ensuite construire des outils d'évaluation; on se demande plutôt à quoi sert ou devrait servir le DES dans notre société, les outils d'évaluation étant élaborés à partir de la réponse apportée à cette question.

Nous croyons cependant, et le contraire serait étonnant, qu'au delà des questions terminologiques, il existe des correspondances entre les objectifs terminaux des matières et des cours du DES général et les compétences socialement attendus d'une personne détenant un DES. D'autre part, le référent social du DES n'est pas bien défini actuellement ici, bien qu'il soit largement

utilisé chez nos voisins du Sud. **C'est pourquoi nous formulons les deux propositions suivantes:**

19- Qu'on se donne immédiatement le temps et les moyens de répondre à la question: "quelles sont les compétences de base socialement attendues d'une personne possédant un diplôme d'études secondaires (formation générale)" et qu'on élabore par la suite des outils d'évaluation d'acquis extra-scolaires basés sur la réponse à cette question.

20- Qu'on poursuive l'implantation de nouvelles modalités permettant d'obtenir un DES en formation générale par la voie de la reconnaissance d'acquis extra-scolaires, en se référant aux objectifs terminaux des matières, en regroupant le plus possible les contenus des cours et en diversifiant les approches évaluatives tout en faisant une place particulière à l'entrevue d'évaluation semi-structurée.

Nous aimerions, en terminant ce chapitre du DES formation générale, souligner le cas particulier des immigrants-es. Nous avons déjà mentionné la difficulté que pouvait représenter pour ceux et celles qui ne sont pas de langue maternelle française ou anglaise, l'obligation d'apprendre ces deux nouvelles langues pour obtenir leur diplôme. Cette règle revient à exiger d'eux, dans les faits, la maîtrise de trois langues, ce qui semble à première vue aller bien au-delà de l'esprit du programme. Le groupe de travail est demeuré divisé sur cette question et ne peut présenter une position commune. Il soumet donc trois orientations ayant recueilli le même nombre d'appui chez ses membres, aucune ne recueillant la majorité.

Option A

Que pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, le statut quo soit maintenu: exigence de la maîtrise des deux langues (français et anglais) et reconnaissance de la maîtrise d'une troisième langue dans la partie optionnelle du diplôme d'études secondaires.

Option B

Que pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, on demande à l'adulte (qu'il soit immigrant ou non) de maîtriser le français et une autre langue, quelle qu'elle soit.

Option C

Que, en autant qu'une telle approche ne soit pas jugée discriminatoire, pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, ou demande à l'adulte immigrant de maîtriser le français et une autre langue quelle qu'elle soit.

3.5.2 La reconnaissance des acquis et le diplôme d'études secondaires, formation professionnelle

Comme pour le DES formation générale, il existe ici une possibilité pour une personne de se soumettre aux examens sommatifs rattachés à chacun des cours d'un programme ou se soumettre à certains tests de classement (exemple: dactylo). Mais une toute nouvelle approche permettant de faire reconnaître ses acquis expérientiels commence à s'implanter. Elle est déjà opérationnelle pour une dizaine de spécialisations professionnelles (exemples: soudage-montage, restauration, assistance dentaire, etc.). Les nouveaux instruments (grilles d'entrevue) permettent d'évaluer l'atteinte d'objectifs terminaux essentiels de plusieurs cours à la fois. Elle entraîne des coûts réduits pour les commissions scolaires et promet de se généraliser rapidement.

La situation semble donc ici moins complexe que dans le cas de la formation générale. Il faut toujours cependant songer à la spécificité de l'adulte et des référents sur lesquels on peut s'appuyer pour évaluer ses compétences, comme par exemple, les certificats d'enseignement professionnels qui ne sont pas conçus pour les jeunes et devraient être réservés aux adultes.

Nous recommandons:

21- Qu'on poursuive l'implantation de nouvelles approches permettant d'obtenir un diplôme d'études professionnelles de l'ordre secondaire en faisant reconnaître ses acquis extrascolaires, en priorisant:

- les métiers ou occupations professionnelles qui sont soumis à une nouvelle réglementation;
- les métiers ou occupations professionnelles traditionnellement occupés par des femmes;
- les métiers ou occupations professionnelles qui concernent le plus grand nombre de personnes.

Qu'on le fasse en se référant aux objectifs terminaux des matières, en regroupant le plus possible les contenus des cours et en privilégiant les épreuves pratiques comme situation d'évaluation.

3.5.3 La reconnaissance des acquis et le diplôme d'études collégiales, formation générale

Actuellement, il est impossible pour une personne de se voir reconnaître l'équivalent d'un diplôme d'études collégiales (DEC), formation générale, par la voie de la reconnaissance des acquis. Cependant les travaux ont débuté et une instrumentation est en voie d'élaboration pour des cours particuliers, comme français et mathématiques; ces travaux, compte tenu des disciplines qu'ils touchent, faciliteront également l'obtention de DEC en formation professionnelle.

Au sujet du DEC formation générale, notre groupe de travail n'a guère dépassé le stade du premier questionnement. Il a surgi dans la foulée de l'examen de la problématique de la formation générale au secondaire. Mais si dans ce dernier cas les besoins sont manifestes, ils le sont moins dans le cas du DEC. Qui veut se prévaloir de la possibilité de l'obtention d'un DEC formation générale? Pour quelles fins? Nous savons que de plus en plus le DEC, qu'il soit en formation générale ou professionnelle, constitue, à tort ou à raison, une condition d'entrée minimale pour l'exercice de certains métiers ou professions. N'y a-t-il pas là une raison suffisante pour qu'on se penche sérieusement sur cette question? Par ailleurs, existe-t-il au collégial, comme cela semble le cas au secondaire, un ensemble de compétences de base socialement attendues qui constitueraient le référentiel à partir duquel se construiraient les outils d'évaluation?

Pour l'instant, deux approches s'offrent à nous. Une première façon consisterait à identifier les objectifs terminaux des blocs de cours obligatoires (par exemple: développement de la pensée formelle, compétences en communication orale et écrite mesurables, etc.) de même que les objectifs terminaux des disciplines constituant les concentrations, et de construire une instrumentation en conséquence. Une autre façon de faire, la voie actuellement largement utilisée par l'ensemble des collèges, est de développer une instrumentation pour l'évaluation des acquis extrascolaires en se référant aux objectifs et contenus de chaque cours de la banque de cours collégiaux. Mais cette approche paraît longue, lourde et très collée au modèle scolaire, ce qui risque de défavoriser les adultes.

Notre groupe de travail n'a pu approfondir ce premier questionnement. **C'est pourquoi nous recommandons:**

22- Qu'on étudie la pertinence (évaluation des besoins) d'élaborer une instrumentation spécifique (autre que le cours à cours) pour permettre aux adultes d'obtenir un diplôme d'études collégiales en formation générale par la voie de la reconnaissance des acquis.

3.5.4 La reconnaissance des acquis et le diplôme d'études collégiales, formation professionnelle

Plusieurs collèges ont commencé à expérimenter depuis deux ans des pratiques de reconnaissance d'acquis extrascolaires en formation professionnelle. Au départ, la technique du portfolio a été identifiée comme une alternative valable à l'approche plus traditionnelle des tests, sans pour autant les exclure. Suite à une première année d'appropriation du dossier par un certain nombre de collèges, la deuxième année a permis d'élargir le nombre de collèges associés à la démarche et de développer une diversification ainsi que des techniques et moyens d'évaluation. Au sein des travaux réalisés, les programmes de formation concernant les professions qui ont fait l'objet de nouvelles règlementations ont été priorisés tel, par exemple, les techniciens-nes en garderie et les acupuncteurs-es. Les expérimentations se sont faites dans plusieurs directions à la fois. Selon les perceptions et les besoins de chaque collège, selon les disciplines aussi, on a utilisé diverses approches supportées par différentes sortes d'instrumentation dans des contextes évaluatifs variés.

Cette période créative d'expérimentation, qui n'est pas terminée, est sans doute passionnante et productive. Sans aller jusqu'à proposer une normalisation trop rapide de la période exploratoire, nous tenons à souligner le danger de voir s'instaurer des pratiques qui iraient à l'encontre de ce qui nous apparaît maintenant souhaitable.

Compte tenu du grand nombre de réalisations dans le domaine de la reconnaissance des acquis au niveau collégial et du mandat du groupe de travail, nous nous contenterons de formuler un voeu de portée très générale. **Nous recommandons:**

23- Que les pratiques de reconnaissance des acquis extra-scolaires, au niveau collégial, s'inspirent de plus en plus des principes directeurs concernant les référentiels et les approches, tels que nous les définissons dans le présent document.

3.5.5 La reconnaissance des acquis et les diplômes universitaires

La reconnaissance des acquis extrascolaires est un concept agréé par la majorité des institutions universitaires québécoises. Des politiques sont en place. En pratique, malgré l'existence de ces politiques, il semble que les cas concrets de reconnaissance d'acquis pour fins d'équivalences ne soient pas encore très nombreux. Des expériences, sur une échelle beaucoup plus modeste qu'au collégial, sont en cours. Des travaux commencent à s'effectuer au Centre de recherche inter-universitaire situé à l'Université de Sherbrooke.

Comme pour l'ordre collégial, secteur professionnel, notre groupe de travail n'a pu prendre connaissance de l'ensemble des pratiques universitaires en reconnaissance des acquis. Nous avons cependant reconnu pour cet ordre d'enseignement une difficulté particulière inhérente à l'autonomie institutionnelle: celle de la grande diversité potentielle des politiques et des pratiques. **Nous recommandons, en conséquence:**

24- Qu'on intensifie la production d'outils et procédures facilitant l'opérationalisation des politiques de reconnaissance des acquis extra-scolaires au niveau universitaire, que ce soit pour des fins d'admission ou pour des fins d'équivalence.

25- Qu'on porte une attention particulière au problème de la diversité potentielle des politiques et pratiques institutionnelles, de manière à ce qu'elle ne porte pas atteinte au droit fondamental d'une personne de se voir reconnaître ses acquis.

4. La reconnaissance des acquis: le processus

Comme nous l'indiquions dans le deuxième chapitre de ce document, notre groupe de travail est d'avis que le processus de la reconnaissance des acquis doit se concevoir comme une démarche intégrée. Nous allons maintenant présenter les trois étapes de ce processus: l'AVANT, essentiellement caractérisé par l'accueil et la référence, le PENDANT, qui traite de la nature du référentiel et des approches à privilégier, et l'APRES, se rapportant à la formation manquante.

4.1 AVANT

Les adultes veulent être informés de façon claire et précise de toutes les possibilités offertes en reconnaissance des acquis; ils veulent que la démarche de reconnaissance des acquis puisse s'inscrire dans un contexte plus large d'information scolaire et professionnelle et d'orientation professionnelle. Ils désirent pouvoir s'adresser à des services d'accueil situés en "terrain neutre" par rapport aux divers lieux de formation et de sanction, en particulier lorsque leurs objectifs et leur projet éducatif ne sont pas complètement précisés.

Ces considérations nous ont amenés à examiner la fonction "accueil et référence" qui embrasse des besoins plus vastes que ceux liés au processus de la reconnaissance des acquis.

Nous considérons que les besoins en reconnaissance des acquis se précisent chez l'adulte à partir du moment où il a identifié son projet et ses objectifs: il souhaite se faire reconnaître tel apprentissage en vue de l'obtention d'une certification scolaire particulière ou en vue de se trouver un travail d'un genre particulier. Ce n'est pas le résultat du processus de

reconnaissance qui permet de formuler le projet scolaire ou professionnel mais plutôt celui-ci qui permet de préciser les besoins en reconnaissance. Par contre, les résultats du processus de reconnaissance peuvent, bien sûr, amener l'adulte à reviser et modifier son projet et ses objectifs.

Il est donc important de s'assurer que l'adulte aura à sa disposition, si nécessaire, les bonnes ressources pour préciser son projet et ses objectifs. De là, il pourra identifier le lieu approprié pour les réaliser et pour faire reconnaître ses acquis antérieurs scolaires et extrascolaires qui s'y rattachent.

La réalité vécue par l'adulte peut varier beaucoup par rapport à ces deux aspects que sont la précision du projet et des objectifs et la connaissance du lieu ressource approprié pour le réaliser. Malgré cela, nous proposons de distinguer trois grandes catégories:

	Projet précisé	Lieu ressource connu	
A.	oui	oui	cas 1
B.	oui	non	cas 2
C.	non	non	cas 3

Cas 1: Projet précisé et lieu ressource connu

Prenons, à titre d'exemple, le cas d'une personne travaillant depuis quelques années comme caissière dans une caisse populaire et qui veut avoir accès à un certain nombre de postes qu'elle juge plus intéressants. Elle sait clairement que l'on exige de posséder un DEC en Techniques administratives pour être éligible aux postes en question. Donc, elle connaît son objectif et elle sait qu'elle doit s'adresser au cégep; elle se rendra directement à l'organisme concerné où se mettront en branle les services suivants: accueil, information sur le programme, admission, évaluation des acquis extrascolaires et sanction, élaboration du programme de formation manquante.

Cas 2: Projet précisé et lieu ressource inconnu

Supposons le cas d'une personne qui a travaillé pendant quelques années comme caissière dans un magasin, qui a quitté le marché du travail depuis deux ans et qui désire y revenir, toujours comme caissière. Pour faciliter sa réinsertion, elle veut qu'on lui reconnaisse les compétences qu'elle possède par rapport à cette fonction de travail mais elle ne sait pas où obtenir cette reconnaissance. Elle devrait pouvoir s'adresser à un lieu dans sa région où elle aura accès à des services d'accueil, d'information et de référence. Dans ce cas précis, elle serait référée à la Commission de formation professionnelle rattachée au MMSR qui est en mesure d'évaluer ses acquis et de lui émettre un document certifiant la maîtrise des compétences requises pour accomplir efficacement la fonction de caissière dans un magasin.

Cas 3: Projet non précisé et lieu ressource inconnu

Considérons maintenant le cas d'une personne qui a travaillé depuis plusieurs années dans le champ de la comptabilité et de l'informatique sans avoir de formation scolaire spécifique en ces domaines. Elle a une formation en secrétariat comportant quelques éléments de comptabilité, mais elle a eu l'occasion de développer ses compétences au cours des années. Maintenant, elle veut parfaire sa formation, mais elle hésite entre l'informatique et la comptabilité. Certaines personnes lui conseillent d'aller dans un cégep, d'autres lui disent de tenter sa chance à l'université. Elle, elle ne sait pas jusqu'où elle veut se rendre, quel type de travail elle voudrait réaliser plus tard, quelles sont les exigences et les durées de programmes de formation, etc. Elle devrait pouvoir s'adresser à un organisme approprié de sa région où elle aura accès à des services: accueil, assistance à une démarche d'orientation, information scolaire et professionnelle, assistance à la formulation d'un projet de formation et référence à un établissement approprié.

Nous distinguons donc les personnes qui sont au clair avec leur objectif et le lieu permettant de l'atteindre de celles qui ont besoin d'assistance pour préciser l'un ou l'autre. Dans le premier cas, l'adulte se

dirige directement vers un établissement qui va l'accueillir, reconnaître ses acquis, élaborer un programme de formation (manquante), et l'assister pédagogiquement. Ce pourrait être une institution scolaire de l'ordre secondaire, collégial ou universitaire ou encore un organisme du réseau main-d'oeuvre. Ces établissements pourraient aussi être appelés à faire de la référence lorsque l'adulte se présente au mauvais endroit; dans ce cas, il serait généralement invité à se présenter au lieu d'accueil et de référence régional.

Dans le deuxième cas, l'adulte a besoin d'un lieu d'accueil et de référence pouvant lui fournir les services d'assistance garantissant une référence adéquate; un lieu capable de l'accueillir, de l'assister dans une démarche d'orientation, de l'informer sur le marché du travail et les ressources éducatives, de l'assister dans la formulation de son projet éducatif et/ou professionnel et de le référer vers l'organisme approprié pour réaliser son projet.

Voici plus précisément les fonctions que pourrait exercer un tel lieu d'accueil et de référence.

1. L'accueil.

C'est le premier contact et la première exploration de la demande "du client".

2. L'information.

Elle peut être de trois types:

- information scolaire: porte sur les programmes, les cours ou les activités de formation, leur durée, les critères d'admissibilité, les horaires et lieux de formation, les frais d'admission et d'inscription, etc.
- information professionnelle: porte sur les qualifications requises pour exercer une profession ou un métier, la règlementation existante, les possibilités actuelles ou futures d'emploi, les indices salariaux, etc.
- information autre que scolaire ou professionnelle: porte sur des ressources hors-institution, de nature éducative ou non.

3. L'assistance à une démarche d'orientation.

C'est un processus d'assistance visant à augmenter la capacité de quelqu'un de faire des choix scolaires, professionnels ou autres, en l'aidant à se connaître, à identifier ses besoins de développement personnel, et à se situer par rapport à son environnement. Ce processus peut comporter, par exemple, la mesure des aptitudes, des intérêts, des valeurs, par des tests divers, l'établissement du profil d'apprentissage, etc. Ce service peut être dispensé individuellement ou en groupe, et peut nécessiter plusieurs rencontres.

4. L'assistance à la formulation du projet éducatif et/ou professionnel.

   C'est un processus d'assistance à court terme visant à aider une personne ou un groupe ayant un projet éducatif et/ou professionnel à déterminer le cheminement le plus efficace.

5. La référence vers une ressource appropriée à ce que cherche l'adulte ou le groupe-client: ressource éducative ou non.

   La référence n'est pas un geste final ou définitif du service: la personne peut toujours revenir pour reprendre ou poursuivre une démarche antérieure. Un "suivi" de la démarche peut donc compléter, dans certains cas, de la référence. Celle-ci peut avoir lieu à diverses étapes du processus d'accueil et de référence.

Les Services régionaux d'accueil et référence (SRAR), qui antent actuellement, constituent de l'avis du groupe de travail le lieu à égier pour répondre aux besoins de l'adulte en termes d'assistance dans écision de son projet et l'identification du lieu ressource approprié. mplantation semble connaître des difficultés dans certaines régions, leur cité est questionnée par certains et des établissements les perçoivent s négativement. Malgré cela, sachant que les besoins en reconnaissance quis apparaissent à partir du moment où une personne a bien identifié son et ses objectifs, et considérant qu'il est essentiel de mettre à la ition de l'adulte des ressources pour l'aider à préciser son projet et fier les lieux où il pourra le réaliser et faire reconnaître ses acquis, **upe de travail recommande:**

Que, pour faciliter l'accès aux services de reconnaissance des acquis, le développement des Services régionaux d'accueil et référence (SRAR) se poursuive et se consolide à court terme.

Que les fonctions des Services régionaux d'accueil et référence (SRAR) se précisent en termes de services préalables à l'évaluation des acquis, soit les services suivants:

- information et diffusion;
- accueil;
- assistance à l'orientation;
- information scolaire et professionnelle;
- assistance à la formulation de projet éducatif et/ou professionnel
- référence

et que l'on tente de mieux distinguer les fonctions assumées par les SRAR et celles assumées par les organismes et établissements dans le cadre des services d'accueil et référence.

28- Que les personnes assumant ces services préalables d'accueil, d'assistance et de référence aient accès à des sessions de formation qui leur assureront la compétence et la réceptivité requises pour faire face à la diversité des situations qu'elles rencontreront dans l'exercice de leur fonction.

Une réserve

Un membre du groupe de travail considère, compte tenu de l'existence de services d'information scolaire et professionnelle, d'orientation et d'assistance à la formulation du projet dans les établissements, que les fonctions des SRAR devraient se limiter à une simple fonction d'aiguillage pouvant même prendre la forme exclusive d'un service d'information téléphonique.

4.2 PENDANT

Ce moment dans la démarche de l'adulte est celui de la reconnaisance proprement dite, c'est-à-dire l'étape de l'évaluation et de la sanction des acquis. Deux aspects principaux caractérisent cette étape: le cadre de référence utilisé pour évaluer, que nous appellons le référentiel, et les moyens utilisés pour évaluer, que nous nommons les approches.

Dans les deux cas, le groupe de travail a jugé pertinent de formuler des principes directeurs qui, après leur approbation par le comité interministériel, assureront à l'ensemble des interventions en reconnaissance des acquis une plus grande cohérence.

Mais avant de formuler ces principes directeurs, le groupe de travail veut rappeler la nécessité de doter les divers réseaux de l'éducation et du

travail des ressources humaines compétentes pour rendre efficace les services de reconnaissance des acquis. **Le groupe de travail recommande donc:**

29- Que tous les établissements ou centres des réseaux éducation et main-d'oeuvre (Commissions scolaires, cégeps, universités, Commission de formation professionnelle) identifient une ou des personnes responsables des services de reconnaissance des acquis.

30- Que ces personnes aient accès à des sessions de formation qui leur assureront le maximum de compétence et de réceptivité face à la diversité des situations qu'elles rencontreront dans l'exercice de leur fonction.

4.2.1 Le référentiel

Les adultes craignent que le référentiel utilisé pour évaluer leurs acquis extrascolaires soit similaire à celui utilisé pour évaluer les acquis des étudiants qui viennent tout juste de terminer un cours ou un programme particuliers. Ils ne veulent pas ainsi partir perdants. Un processus d'évaluation utilisant un référentiel construit à partir des éléments de contenus détaillés du DES général, par exemple, plutôt que sur les objectifs terminaux du programme risquerait d'ailleurs d'entraîner un échec chez les détenteurs du DES un an ou deux ans après la fin de leurs études. Les adultes souhaitent donc que le référentiel porte sur les objectifs terminaux plutôt que sur l'ensemble des éléments particuliers des contenus; ils désirent également, toutes les fois où cela est possible, que le référentiel utilisé porte sur les objectifs terminaux d'un groupe de cours ou d'un programme plutôt que sur des objectifs fractionnés cours par cours.

Dans le chapitre 2, nous retenions la pertinence de l'existence de deux référentiels (professionnel et scolaire) en reconnaissance des acquis pour répondre aux divers ordres de besoins. Nous indiquions également la nécessité

d'assurer une mutuelle reconnaissance des deux voies de reconnaissance découlant de cette réalité. Dans un tel contexte, il est important de s'assurer que les référentiels des deux "sous-systèmes" se formulent dans un langage similaire, ce qui faciliterait les passages d'une voie à l'autre de notre système de reconnaissance des acquis, celle de la reconnaissance scolaire et celle de la reconnaissance professionnelle.

De plus, compte tenu de l'écart inévitable qui existe entre l'évolution technologique et la mise à jour des programmes de formation, il est important que le référentiel utilisé au moment de l'évaluation permette la reconnaissance de compétences et connaissances acquises au travail et directement pertinentes au programme de formation auquel l'adulte veut s'inscrire, même si ces compétences et connaissances ne font pas l'objet d'un cours en particulier. Que l'on interprète les objectifs terminaux d'un programme pour les adapter à la réalité professionnelle en évolution ou que l'on modifie les programmes pour y inclure de nouveaux éléments, peu importe; l'adulte détenteur de connaissances et habiletés pertinentes au programme mais non spécifiquement répertoriées doit pouvoir se les faire reconnaître.

Le groupe de travail recommande l'adoption des principes directeurs suivants:

31- Aux fins d'établir le référentiel utilisé pour l'évaluation, les objectifs et contenus des cours et programmes scolaires ainsi que les caractéristiques des fonctions de travail et des métiers ou professions doivent être interprétés en termes de compétences à maîtriser.

Les compétences à maîtriser doivent faire l'objet d'un ordonnancement afin d'éviter d'évaluer inutilement la maîtrise de compétences qui seront démontrées lors de l'évaluation de la maîtrise de compétences plus englobantes.

Des indicateurs de performance doivent être identifiés pour l'ensemble des compétences à maîtriser; ces indicateurs de performance sont formulés de manière à exprimer de façon mesurable les compétences.

Dans le cas des programmes scolaires, les compétences pertinentes aux objectifs terminaux du programme, mais ne pouvant être rattachées à un contenu spécifique répertorié doivent quand même être reconnues.

4.2.2 Les approches

Généralement, il est souhaitable d'utiliser des instruments de cueillette d'information et de mesure qui soient souples et ouverts de telle sorte que l'adulte puisse démontrer la nature, l'importance et la variété de ses acquis. On ne peut proposer une approche spécifique, un moyen précis et exclusif. Cependant les approches faisant intervenir directement des évaluateurs-trices offrent plus de souplesse et d'ouverture que celles s'appuyant uniquement sur des instruments comme les tests écrits. Il importe de favoriser la mise en place de moyens variés comme l'entrevue semi-structurée, l'épreuve écrite, l'épreuve orale, l'épreuve pratique, etc. On ne peut qu'insister sur l'élaboration de situations d'évaluation qui aident l'adulte à faire valoir ses acquis. Ainsi, par exemple, lors d'une épreuve de performance, il devrait avoir la possibilité d'utiliser les produits auxquels il est habitué ou du moins pouvoir se familiariser avec les produits et instruments utilisés par le lieu de formation. Dans tous les cas où l'approche fait appel à l'interprétation d'un-e évaluateur-trice (on pense ici aux entrevues semi-structurées, à certaines épreuves orales, à des épreuves écrites à partie ouverte, etc.), il est important d'adopter la règle du consensus de deux évaluateurs-trices pour garantir l'équité de la procédure.

Du point de vue des approches, **le groupe de travail recommande** l'adoption des principes directeurs suivants:

32- Le processus d'évaluation doit être conçu de manière à aider l'adulte à faire valoir ses acquis plutôt que de manière à lui faire vivre une situation stressante de contrôle dépersonnalisé.

Le processus d'évaluation doit faire appel à la capacité de compréhension et d'analyse de l'adulte plutôt qu'à sa capacité de mémorisation et d'énumération.

Le processus d'évaluation (dans le cas où il ne se limite pas à l'étude et l'analyse de pièces justificatives déposées par l'adulte) doit utiliser des moyens judicieusement choisis pour bien s'adapter aux clientèles adultes et aux objectifs terminaux dont ils doivent évaluer l'atteinte. Ces moyens variés sont l'entrevue d'évaluation (semi-structurée ou structurée), et l'ensemble des tâches que l'adulte peut être appelé à réaliser, sur place ou non, telle l'épreuve écrite, l'épreuve orale, l'épreuve pratique, etc.

Le processus d'évaluation doit favoriser un contexte d'évaluation qui colle à la réalité vécue par l'adulte. Ainsi les éléments de l'entrevue semi-structurée et les tâches à réaliser doivent privilégier des simulations issues de réalités familières à l'adulte.

Les éléments du processus d'évaluation qui reposent sur l'interprétation d'un évaluateur, comme dans le cas d'épreuves orales, d'épreuves écrites ouvertes, d'entrevues, etc. doivent être réalisés par deux évaluateurs et faire l'objet d'un consensus.

Tout au long du processus d'évaluation, les connaissances, habiletés ou compétences non maîtrisées doivent être signalées à l'adulte; celui-ci peut alors se prévaloir d'une séance supplémentaire d'évaluation.

4.3 APRES

Les adultes veulent avoir accès à la formation manquante pour atteindre leurs objectifs selon des formules diversifiées: cours en établissement, contrat d'apprentissage supervisé, support à l'autodidaxie, cours par correspondance, formation en milieu de travail ou en milieu communautaire sont autant de voies possibles et souhaitées.

L'ordre secondaire, qui a développé un service de cours par correspondance et expérimenté des formules diverses d'individualisation de la formation (entrée et sortie continue, programme par objectif, etc.), a peut-être quelques longueurs d'avance sur l'ordre collégial et l'ordre universitaire dans ce domaine. Mais de façon générale, notre organisation scolaire a peu développé d'autres approches que le groupe-cours où tous participent à l'activité de formation du début à la fin de la même manière. L'accès à cette dernière étape du processus global de la reconnaissance des acquis ne va donc pas de soi. Il constitue plutôt un défi pour la clientèle adulte dont les conditions de vie et de travail sont, pour la plupart, des plus contraignantes. Beaucoup de recherches et de travail restent à faire en rapport avec l'organisation de la formation manquante. **Le groupe de travail recommande que:**

33- Des ressources soient dégagées afin de réaliser les recherches nécessaires au développement de pratiques d'enseignement facilitant des cheminements particuliers, favorisant l'élaboration de cours modularisés et s'orientant vers des approches du type contrat individualisé d'apprentissage mettant à profit l'ensemble des ressources éducatives du milieu.

5. Autres considérations

5.1 L'accessibilité financière à la reconnaissance des acquis - Le financement

Certains groupes demandent que les services de reconnaissance des acquis soient gratuits. Par ailleurs, il semble que les coûts réels des services de reconnaissance d'acquis extrascolaires représentent entre 10% et 33% des coûts qu'exigeraient les services de formation; le rapport varie selon l'objet de la reconnaissance et l'approche évaluative utilisée. Dans le cas où l'usager devrait assumer des coûts pour le service de reconnaissance, ceux-ci devraient s'établir en tenant compte de ces variations.

Pour l'instant, il n'existe pas de politique de financement statutaire sauf pour l'ordre secondaire où les intervenants considèrent les sommes allouées insuffisantes. Certains se demandent s'il n'y aurait pas lieu d'intégrer le financement de la reconnaissance des acquis dans l'entente Québec-Canada sur la formation en établissements et sur la planification de l'emploi, au même titre que l'information, l'orientation, l'analyse de besoins.

Le groupe de travail recommande que:

34- Les services d'accueil et de référence préalables aux services d'évaluation et de sanction soient accessibles gratuitement.

Les services de reconnaissance des acquis (évaluation et sanction) soient accessibles aux adultes selon des modalités financières prévoyant pour l'usager des coûts minimum, si nécessaire, et que chaque réseau de services se dote d'une politique de tarification commune.

35- Que l'on établisse des politiques statutaires de financement du fonctionnement des services de reconnaissance des acquis rendus par les organismes scolaires et de main-d'oeuvre, politiques basées sur les coûts réels. Que dans le cas des organismes scolaires, ces politiques assurent que l'établissement ne soit pas pénalisé en offrant un service de reconnaissance des acquis plutôt que des services de formation. Que l'on négocie l'inclusion de tels services dans l'accord Québec-Canada en matière de formation des adultes en établissements pour ce qui concerne la reconnaissance d'acquis reliés aux activités de formation professionnelle.

36- Que des programmes de subventions ad hoc soient mis au point pour supporter le développement d'outils et l'implantation des services dans les réseaux.

5.2 Les données statistiques

Compte tenu du jeune âge du dossier, il est actuellement impossible de dresser des bilans chiffrés ou qualitatifs des activités réalisées: nombre de demandes, nombre de refus et d'octroi de reconnaissance, secteurs en demande, régions, caractéristiques personnelles des clientèles, etc. **Le groupe de travail recommande:**

37- Que chaque ministère impliqué dans la reconnaissance des acquis s'assure que les points de services, aussi bien au niveau de l'accueil que des services de reconnaissance proprement dits, tiennent à jour des statistiques permettant de connaître les divers aspects de la demande et des services rendus.

5.3 Productions réalisées par les ministères et réseaux

Les engagements financiers des ministères impliqués en reconnaissance des acquis ont permis de produire au cours des dernières années des documents de références et des outils d'accompagnement qui peuvent être utiles à tous les intervenants-es. **Le groupe de travail recommande:**

38- Qu'un répertoire des productions réalisées soit élaboré et mis à jour de manière à favoriser leur utilisation maximale par tous les ministères et tous les réseaux.

6. Les pistes d'actions prioritaires

6.1 Un dossier qui avance

Il nous apparaît important de rappeler ici le questionnement qui a amené le comité interministériel de l'éducation des adultes à mettre sur pied le groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis en août 1986. En faisant le point sur cette question, le comité avait perçu un décalage entre l'ampleur des travaux réalisés dans les différents ministères et le peu de services effectivement disponibles sur le terrain pour les usagers. Il craignait aussi de possibles écarts entre les besoins exprimés par les adultes et l'orientation des travaux en cours. De plus, le comité se préoccupait de l'harmonisation des actions des divers ministères impliqués dans le dossier.

Tout au long des travaux du groupe de travail, le dossier de la reconnaissance des acquis a continué de progresser dans chacun des ministères concernés; il n'est pas aujourd'hui au même stade de développement que lors de la première rencontre du groupe de travail.

Au printemps 86, l'état du dossier ne permettait pas d'offrir de façon large des services sur le terrain. L'évolution des travaux permet de constater aujourd'hui qu'au cours de l'année 87-88, l'implantation de services effectifs deviendra plus significative, bien qu'à des niveaux différents selon les réseaux.

Des orientations se sont précisées, et même si tous les aspects de cette complexe question qu'est la reconnaissance des acquis ne sont pas pour autant clarifiés, on entrevoit mieux les directions à prendre. Mais beaucoup reste à faire en termes de choix et d'actions pour que la reconnaissance des

acquis devienne une réalité sur l'ensemble du territoire québécois et une réponse à l'ensemble des besoins des adultes dans ce domaine.

En tenant compte de ce contexte évolutif et pour favoriser l'implantation des services de reconnaissance, le groupe de travail tient à souligner au comité interministériel certaines pistes d'action qu'il juge prioritaires parmi l'ensemble des recommandations soumises dans ce rapport.

6.2 Un cadre de développement

Rappelons ici le cadre de développement retenu par le groupe de travail. Pour répondre à l'ensemble des besoins des adultes québécois, nous reconnaissons actuellement la nécessité de développer le système de reconnaissance selon deux voies, deux référentiels distincts mais complémentaires: un référentiel issu du monde du travail prenant appui sur les profils d'emploi et permettant l'octroi d'attestations de compétences professionnelles; un référentiel issu du monde scolaire prenant appui sur les programmes de formation et permettant l'octroi de diplômes d'études.

Ces deux référentiels offrant à l'adulte deux voies d'accès à la reconnaissance de ses compétences doivent s'intégrer dans UN système unique de reconnaissance des acquis.

6.3 Des pistes d'action et des recommandations prioritaires

Dans l'ensemble des recommandations soumises, certaines apparaissent au groupe de travail plus prioritaires pour le comité interministériel. Nous les regroupons sous quatre grandes pistes d'action.

A) INVESTIR DANS L'ARRIMAGE

L'arrimage entre les divers ministères et directions impliqués constitue la condition essentielle de la mise en place d'un système de reconnaissance cohérent. L'adoption de principes directeurs communs tel que soumis dans les recommandations 31 et 32 est une première façon de l'assurer.

De plus, des efforts d'arrimage entre la voie du référentiel travail et celle du référentiel école doivent être immédiatement consentis avant que chacune ait achevé de mettre en place ses pratiques. C'est le sens des recommandations 1, 16 et en particulier 2.

Enfin, les intervenants du monde scolaire doivent aussi établir entre eux de meilleurs arrimages entre les ordres d'enseignement, comme le souligne la recommandation 3.

B) SOUTENIR L'IMPLANTATION TERRAIN

Le temps est venu pour la plupart des réseaux de maximiser l'implantation locale des services, ceux liés à l'accueil aussi bien qu'à la reconnaissance proprement dite.

* Il importe que chaque organisme identifie une ou des personnes responsables de la reconnaissance des acquis, comme l'indique la recommandation 29.

* Les réseaux doivent se préoccuper de la formation des intervenants-es pour assurer la meilleure qualité possible de services, comme le soulignent les recommandations 28 et 30.

* Pour favoriser l'émergence de lieux communs d'accueil efficaces, la recommandation 27 insiste sur le mandat des Services régionaux d'accueil et référence.

C) ETABLIR UN CADRE DE FINANCEMENT STATUTAIRE

Si l'on veut que les services à la clientèle adulte s'actualise de manière significative dans les deux prochaines années, comme le permettra l'avancement des travaux dans la plupart des réseaux, il importe de développer un cadre de financement statutaire adéquat. C'est ce que propose la recommandation 35.

D) DES SECTEURS PRIORITAIRES D'INTERVENTION

Le groupe de travail tient à indiquer certains secteurs d'intervention à privilégier dans l'immédiat.

* Les travaux visant à permettre aux adultes l'accès au Diplôme d'études secondaires (formation générale), par la voie de la reconnaissance des acquis estrascolaires doivent être prioritairement complétés. Le nombre élevé d'adultes non-détenteurs de ce diplôme dans notre société et le fait qu'il conditionne souvent l'accès au marché du travail et aux études supérieures expliquent l'importance des recommandations 19 et 20.

* Dans le cas de la formation professionnelle, le groupe de travail rappelle les priorités exprimées à la recommandation 21, et ce, pour tous les ordres d'enseignement.